DOCUMENT RESUME

ED 201 192 FL 012 211

AUTHOR Carton, F. M.
TITLE Un cours fonctionnel a distance: Description d'une experience (A Functional Course at a Distance: A Description of an Experiment).
INSTITUTION Nancy Univ., (France). Centre de Recherches et d'Applications Pedagogiques en Langues.
PUB DATE 80
NOTE 18p.: In its Melanges pedagogiques 1980, p1-16.
LANGUAGE French

EDRS PRICE MF01/PC01 Plus Postage.
DESCRIPTORS Adult Learning: Adults: *Communicative Competence (Languages): Conversational Language Courses: *Languages for Special Purposes: Language Skills: Learning Modules: *Notional Functional Syllabi: Postsecondary Education: Second Language Instruction: Skill Development: *Speech Communication

ABSTRACT

This paper describes an on-going experiment about training adult (Latin American engineers about to come to France) beginners in oral expression. The first goal is to acquire the communicative means necessary to cope with four top priority situations and then master the communicative functions involved in understanding and making oneself understood (asking for repetition, confirmation, etc). Use of a hierarchical face to face interaction model allows a fairly independent presentation of the different elements and easier transfer to other situations. The methodology used (introduction to the theoretical model, observation of real interactions and conversations with the tape-recorder) leads the student to learn to tackle complex communicative events whose constituent elements are dependent on the participants' reactions. Other features of the experiment (all deriving from this approach) are: separation of training in comprehension and expression, remedial strategies, lack of translation, use of authentic documents, and self-direction. (Author)

****
* Reproductions supplied by EDRS are the best that can be made *
* from the original document. *

ED201192

MELANGES PEDAGOGIQUES 1980

F.M. CARTON

UN COURS FONCTIONNEL A DISTANCE : Description d'une expérience

U S DEPARTMENT OF HEALTH, EDUCATION & WELFARE
NATIONAL INSTITUTE OF EDUCATION

THIS DOCUMENT HAS BEEN REPRODUCED EXACTLY AS RECEIVED FROM THE PERSON OR ORGANIZATION ORIGINATING IT. POINTS OF VIEW OR OPINIONS STATED DO NOT NECESSARILY REPRESENT OFFICIAL NATIONAL INSTITUTE OF EDUCATION POSITION OR POLICY

"PERMISSION TO REPRODUCE THIS MATERIAL HAS BEEN GRANTED BY

H. Holec
CRAPEL

TO THE EDUCATIONAL RESOURCES INFORMATION CENTER (ERIC)."

C.R.A.P.E.L.

FL 012 211

ABSTRACT

This paper describes an on-going experiment about training adult (latin american engineers about to come to France) beginners in oral expression. The first goal is to acquire the communicative means necessary to cope with four top priority situations and then master the communicative functions involved in understanding and making oneself understood (asking for repetition, confirmation, etc) ; thus proposing contents that fit both the four original situations and future usage. Use of a hierarchical face to face interaction model allows a fairly independent presentation of the different elements and easier transfer to other situations. The methodology used (introduction to the theoretical model, observation of real interactions and " conversations " with the tape-recorder) leads the student to learn to tackle complex communicative events whose constituent elements are dependent on the participants' reactions. Other features of the experiment (all deriving from this approach) are : separation of training in comprehension and expression, remedial strategies, lack of translation, use of authentic documents and self-direction.

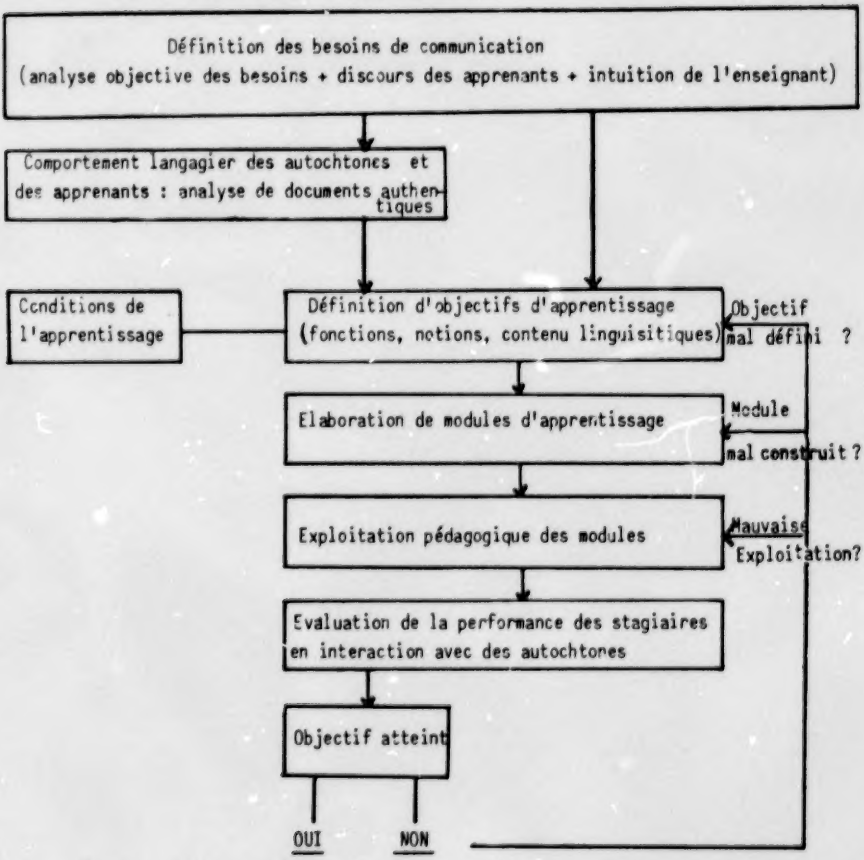
Cet article est une version remaniée d'une communication présentée sous le titre « Une expérience d'enseignement à distance fondée sur l'approche communicative » lors du deuxième colloque international « Acquisition d'une langue étrangère : perspectives de recherches » organisé par le GRAL (Groupe de Recherche sur l'Acquisition des Langues) de l'Université de Paris VIII, Vincennes, en avril 1980. Elle sera également publiée sous son titre original dans le numéro 3 de *Champs Educatifs* (janvier 1981) [1].

L'expérience décrite ici tente d'appliquer, dans la situation d'enseignement/apprentissage particulière qu'est l'enseignement à distance, la stratégie pédagogique développée par T.C. Jupp, S. Hodlin, C. Heddesheimer et J.P. Lagarde (1978), qui revêt le nom de cours fonctionnel. A l'expression approche communicative, choisie dans le premier titre de cette communication parce qu'elle nous paraissait moins ambiguë, nous préférons aujourd'hui le terme de fonctionnel. Cet adjectif s'applique à l'articulation des choix pédagogiques telle que la résume le schéma n° 1 [2]. Un cours fonctionnel se bâtit à « partir d'une analyse du public, de l'environnement socio-culturel dans lequel vit l'apprenant, des situations dans lesquelles il interagit, et partant, des rôles sociaux qu'il est amené à tenir, des fonctions langagières qu'il doit être capable de remplir, des notions ou concepts qu'il doit maîtriser » (Jupp et al, 1978, p.4).

[1] Cette revue, éditée par le Groupe de Recherche Pluridisciplinaire sur l'Education de Paris VIII, rendra compte des trois ateliers de ce colloque consacrés à l'analyse des interactions entre enseignants et enseignés, aussi bien dans le domaine des activités langagières des apprenants que dans celui des interventions pédagogiques liées aux recherches en cours. On pourra se procurer ce numéro auprès du Centre de Recherche, Université de Paris VIII, 2, rue de la Liberté, 93200 SAINT-DENIS.

[2] Ce Schéma est inspiré de celui de Jupp et al. (1978, p. 166). Par ailleurs, lorsque nous parlons de modules d'expression orale fonctionnelle, « fonctionnel » dans ce sens tire son origine de la notion de fonction de communication, en raison de la vocation anglicisante qui est à l'origine du C.R.A.P.E.L.

SCHEMA N°1 : DEROULEMENT D'UN COURS FONCTIONNEL


Définition des besoins de communication
(analyse objective des besoins + discours des apprenants + intuition de l'enseignant)
Comportement langagier des autochtones et des apprenants : analyse de documents authentiques
Conditions de l'apprentissage
Définition d'objectifs d'apprentissage
(fonctions, notions, contenu linguisitiques)
Objectif mal défini ?
Elaboration de modules d'apprentissage
Module mal construit ?
Exploitation pédagogique des modules
Mauvaise Exploitation?
Evaluation de la performance des stagiaires en interaction avec des autochtones
Objectif atteint
OUI
NON

CONDITIONS DE L'EXPERIENCE

Le CESTEMIN (Centre d'Etudes Supérieures des Techniques Minières), qui reçoit chaque année des boursiers latino-américains venant compléter à Nancy leur formation scientifique, envisageait de mieux préparer ceux-ci à

leur arrivée en France grâce à un début d'apprentissage préalable de la langue et par une information sur la vie en France : il a chargé le C.R.A.P.E.L. de mettre en œuvre une formation à distance avec ces objectifs. C'est dans cette perspective que nous avons réalisé des *Modules de français pour débutants (un Module d'expression orale* et *un Module de compréhension orale)*, accompagnés d'un livret intitulé *Vie en France*. L'expérience que nous décrivons ici concerne le *Module d'expression orale*, qui comprend, comme l'autre, des cassettes enregistrées et un fascicule d'accompagnement.

Les conditions de l'expérience sont donc les suivantes :

— le public visé est composé de Péruviens et de Boliviens ingénieurs des Mines. Ce sont des débutants complets en français mais ils ont quelquefois une bonne connaissance de l'anglais. Cet apprentissage préalable d'une autre langue étrangère peut avoir une influence sur l'image qu'ils se font de l'apprentissage d'une langue, et nous aurons à en tenir compte.

— il s'agit d'enseignement à distance, sans source autre que les documents envoyés (pas de locuteurs français ni d'enseignant sur place, pas de « devoirs » à envoyer).

DEFINITION DES BESOINS DE COMMUNICATION

Nous n'avons pu, bien entendu, faire intervenir les demandes des apprenants eux-mêmes, mais nous avons tiré parti de notre connaissance de ce public acquise lors des stages que nous organisons en France à l'intention des boursiers du CESTEMIN : ce sont des étudiants motivés pour apprendre, avant de venir en France, quelques moyens communicatifs qui leur permettent de se tirer d'affaire très simplement dans les situations auxquelles ils ont à faire face seuls lors de leur arrivée. Cette motivation, confirmée par les quelques stagiaires qui nous ont permis cette année de commencer l'évaluation de cette expérience, correspond d'ailleurs à la demande du CESTEMIN, commanditaire de cette action de formation.

Il s'agissait donc de déterminer les situations auxquelles ces stagiaires seraient confrontés à leur arrivée en France. Etant donné que les problèmes de logement et de restauration sont pris en charge par l'organisme d'accueil, les situations suivantes ont été retenues : demander son chemin dans la rue, demander son chemin dans un bâtiment (université, cité universitaire, Sécurité Sociale, hôpital, etc...), aller à la banque changer de l'argent, et acheter un billet de train. L'objectif est l'acquisition d'une compétence suffisante pour obtenir les renseignements nécessaires ou pour obtenir satisfaction dans les transactions envisagées. Nous essayons de donner aux apprenants les moyens minimaux les plus économiques pour résoudre leurs problèmes, une telle action de formation ne pouvant naturellement pas être exhaustive. Par exemple, pour

obtenir les renseignements nécessaires pour prendre un train, nous proposons simplement d'apprendre à demander une fiche horaire, de façon à pouvoir choisir un train sans avoir besoin d'une compétence de compréhension orale dans ce domaine complexe (les explications nécessaires sur une telle fiche horaire sont données dans le fascicule *Vie en France).*

Dans une situation de communication déterminée, les acquisitions que l'apprenant doit faire se situent à trois niveaux :

— la maîtrise des opérations langagières à accomplir, et des stratégies discursives qui se rapportent à ces situations ;
— l'apprentissage des lois socio-culturelles qui régissent ces situations ;
— la compétence morpho-syntaxique, lexicale et phonologique.

Etant donné l'objectif choisi (la compétence minimum pour réussir les interactions envisagées), nous avons pris le parti de faire porter peu d'efforts sur le domaine morpho-syntaxique. Le résultat ressemble, pour ce qui est de l'expression, à un répertoire de formules, mais il s'agit, nous le rappelons, du tout premier stade de l'apprentissage.

En ce qui concerne les règles socio-culturelles à maîtriser, les situations choisies ont l'avantage de présenter des constantes : dans la transaction commerciale et la demande de renseignement à un inconnu, le rôle et le statut des locuteurs sont prévisibles et les apprenants n'y risquent guère de surprise, une fois qu'ils sont sensibilisés à la façon d'aborder un inconnu dans la culture-cible. Pour ces situations, l'effort d'apprentissage peut être moins grand que pour d'autres situations plus complexes du point de vue socio-culturel.

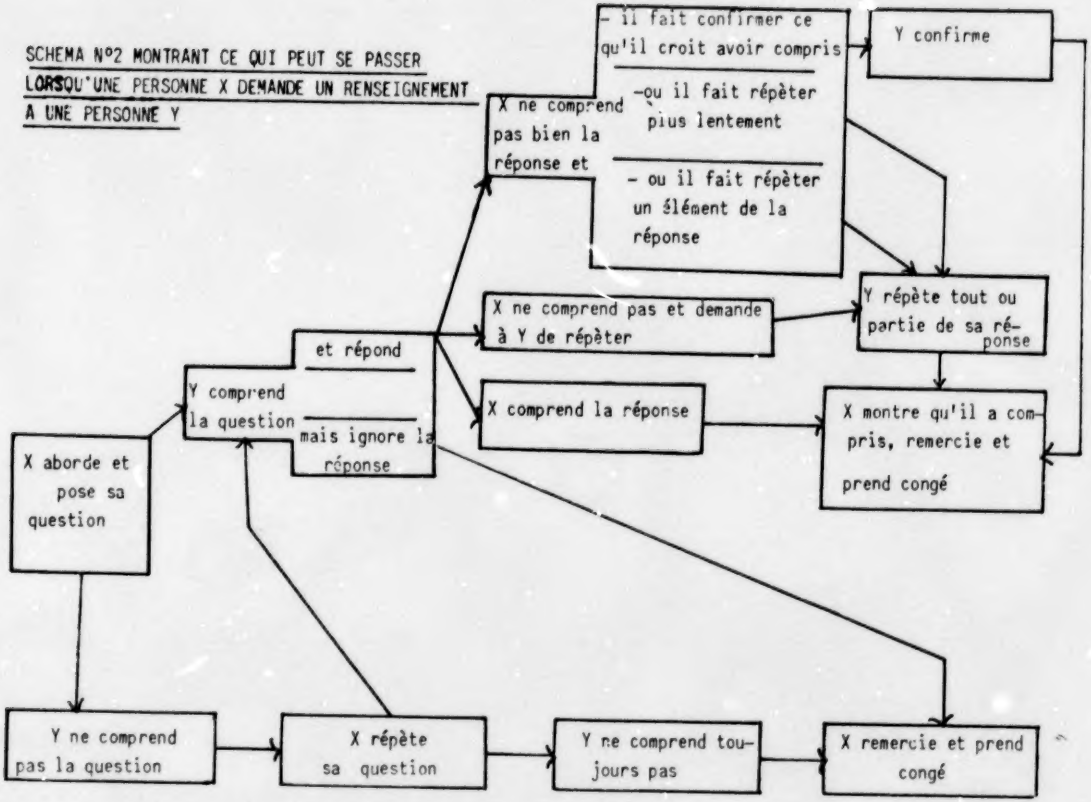
Nous avons fait l'hypothèse que le plus important dans la réussite d'une interaction, à ce niveau débutant, réside dans la maîtrise des structures discursives, c'est-à-dire des fonctions à maîtriser dans la perspective d'une syntagmatique du discours.

ANALYSE DE DOCUMENTS AUTHENTIQUES ET DEFINITION DES OBJECTIFS

L'observation d'un corpus enregistré nous a permis de dégager, de ce point de vue, le schéma n° 2, qui se rapporte à la demande de renseignement dans la rue. L'événement de communication (unité maximale) y est structuré en actes de paroles[3], et à ces unités correspondront des objectifs d'apprentissage, qui seront hiérarchisés comme eux.

[3] Sur l'apport à la didactique des langues vivantes de l'analyse de discours, voir T.C. JUPP et al (1978, pp. 150 à 154) et A. ABLOU (1980).

SCHEMA N°2 MONTRANT CE QUI PEUT SE PASSER LORSQU'UNE PERSONNE X DEMANDE UN RENSEIGNEMENT A UNE PERSONNE Y


X aborde et pose sa question
Y comprend la question
et répond
mais ignore la réponse
X ne comprend pas bien la réponse et
- il fait confirmer ce qu'il croit avoir compris
- ou il fait répéter plus lentement
- ou il fait répéter un élément de la réponse
Y confirme
X ne comprend pas et demande à Y de répéter
Y répète tout ou partie de sa réponse
X comprend la réponse
X montre qu'il a compris, remercie et prend congé
Y ne comprend pas la question
X répète sa question
Y ne comprend toujours pas
X remercie et prend congé

L'analyse fait apparaître une série de fonctions d'une nature différente des autres : faire répéter, demander confirmation, demander d'expliquer, faire parler plus lentement, expliquer davantage si la personne abordée manifeste son incompréhension, etc., ne sont pas des actes spécifiques à une situation de communication particulière, car ils servent à réparer les « ratés » de la communication. Ils ont pour caractéristique d'être transférables [4], même si leurs réalisations linguistiques peuvent varier suivant les situations : les réalisations que nous proposons aux apprenants de mémoriser seront donc les plus neutres de notre corpus, du point de vue du registre de la langue. Il est important en outre que les apprenants prennent conscience du caractère transférable de ces fonctions, et qu'ils apprennent à les transférer. C'est pourquoi ils les acquerront en les incarnant non pas dans une seule situation, mais dans les quatre situations envisagées dans le module. Donner aux apprenants la possibilité de maîtriser ces fonctions, c'est-à-dire d'être capables de faire face aux échecs et aux difficultés pouvant surgir dans les situations de communication auxquelles ils seront confrontés, doit constituer un des objectifs prioritaires d'un cours fonctionnel d'expression orale destiné à des débutants [5].

ELABORATION DES MODULES D'APPRENTISSAGE

Nous avons donc construit notre cours en quatre unités, correspondant aux quatre situations envisagées, et que nous présentons chacune comme un événement de communication.

Chaque unité est constituée d'une série d'objectifs qu'il s'agit d'atteindre les uns après les autres et qui correspondent aux fonctions qu'il faut acquérir avant de maîtriser l'événement langagier dans son ensemble. A titre d'exemple,

[4] Un modèle théorique pourrait les représenter comme des unités susceptibles de se placer à (presque) n'importe quel endroit du discours interactif et dont la fonction de type « métadiscursive » serait de faire répéter la séquence précédente ou, par exemple, de faire ralentir le débit de la séquence suivante.

[5] JUPP et al (1978), p. 149-150, insistent particulièrement sur l'importance d'enseigner des stratégies qui permettent de rétablir la communication fixant ainsi « des objectifs d'apprentissage qui tout en répondant à la demande, la débordent et restent valides lorsque disparaît la difficulté qui l'a suscitée ». C'est pour cette raison, par ailleurs, qu'à propos de l'objectif « demander son chemin dans un bâtiment », nous avons introduit l'apprentissage, en compréhension et en expression, des chiffres ordinaux et cardinaux ainsi que des lettres de l'alphabet utiles pour la désignation de bureaux, salles, escaliers, bâtiments, etc. Mais il est évident que cette acquisition, transférable dans d'autres situations, est à commencer aussi vite que possible dans le cas d'ingénieurs devant poursuivre des études dans la langue cible.

on trouvera en annexe la description rapide de la première unité. Cette séparation en objectifs à atteindre successivement permet de distinguer nettement les actes que l'apprenant doit apprendre à réaliser, de ceux pour lesquels seule une aptitude en compréhension doit être développée. En expression, quelques formules seulement sont nécessaires au début ; en compréhension en revanche, où l'interlocuteur impose sa parole, l'apprenant doit être capable de comprendre le plus possible d'énoncés. Par exemple, il est inutile, dans le cadre de ce module, d'apprendre à expliquer des itinéraires à suivre : sur ce point, seul un entraînement en compréhension est nécessaire. Mais cet entraînement porte sur le plus grand nombre possible des formules que nous avons relevées en dépouillant notre corpus. C'est pourquoi, en définitive, une partie assez importante du module est consacrée à des exercices de compréhension.

En ce qui concerne les actes de parole que l'apprenant doit maîtriser en expression, il faut lui montrer qu'il n'y a jamais d'énoncés uniques pour les réaliser. Nous mettons donc chaque fois qu'il est possible à leur disposition, en expression, plusieurs réalisations possibles. Par exemple, lorsqu'il s'est agi d'apprendre à aborder et à poser la question pour demander son chemin dans la rue, nous avons proposé cinq formulations possibles. Nous avons fait observer qu'il n'était pas forcément utile d'apprendre les cinq (bien que la possibilité en soit donnée), mais qu'il était préférable d'en choisir plusieurs, l'important étant d'avoir plusieurs possibilités d'expression au cas où, par exemple il faudrait répéter sa demande, ou si une formulation était défaillante. Cette possibilité a été donnée chaque fois que les apprenants ont à exprimer une notion ou à réaliser un acte. Grâce à la séparation en objectifs à atteindre successivement, qui correspondent aux différents actes de parole à mettre en jeu, les fonctions transférables comme aborder un inconnu, préfacer ou clôturer une demande de renseignement, demander de répéter, demander des explications supplémentaires, etc., sont présentées de façon autonome tout en étant incarnées dans une situation : l'apprenant peut ainsi prendre plus facilement conscience qu'elles peuvent servir dans d'autres situations, d'autant que les trois autres unités étudiées (demander son chemin dans un bâtiment, acheter un billet de train et changer de l'argent à la banque), outre l'acquisition de moyens langagiers utiles dans ces situations, visent la mise en jeu de ces fonctions transférables.

Il faut encore apprendre à maîtriser toutes les unités dans la successivité d'un échange réel et en tenant compte de la nécessaire adaptation continuelle aux réactions de l'interlocuteur, sans quoi on courrait un danger d'atomisation dans l'apprentissage de la communication, si elle était conçue comme une série

d'actes de parole qui ne seraient pas saisis comme constituants d'une structure dynamique et complexe. Nous avons utilisé pour cela trois moyens :

1) le schéma n° 2 est soumis tel quel aux apprenants, avec les commentaires nécessaires. Il a pour but pédagogique de les sensibiliser à ce qui peut se passer lors de l'échange concerné, tout en insistant sur son unité. Même s'il ne satisfait pas le linguiste ou le sociologue, il est important de présenter les catégories d'analyses retenues sous une forme compréhensible et utilisable par les apprenants. Nous ne prétendons nullement qu'un apprenant soit capable d'intérioriser une telle structure et de s'en servir, consciemment ou non, lors d'un échange réel [6]. Notre but est d'attirer son attention sur ce qui se passe, au point de vue interactif, lorsqu'il communique. Ce schéma a aussi l'avantage d'éclairer la méthodologie retenue dans l'esprit des apprenants : parce qu'il s'agit d'apprentissage à distance d'une part, et parce que nous nous adressons à des adultes d'autre part, il est important que ceux-ci soient capables, à tout moment, de s'expliquer ce qu'ils sont en train de faire lorsqu'ils apprennent, de façon à prévenir le danger d'un rejet. La méthodologie utilisée risque en effet de les surprendre et de les rebuter, en raison notamment de la conception préalable qu'ils ont de l'apprentissage d'une langue vivante [7].

2) Chaque objectif propose l'observation et la compréhension d'un échange complet authentique présentant la structure discursive abordée ou la fonction à étudier. La consigne n'est pas de comprendre le document au phonème ou au mot près, mais de saisir ce qui se passe au niveau interactif : qui parle ? avec quelle intention ? Il s'agit de confronter l'apprenant avec des débits et des prononciations réelles, avec une image vraie de l'interaction étudiée, afin de réduire l'écart entre la langue enseignée et la langue des autochtones. En ce qui concerne l'aptitude des débutants à aborder ces documents, nous

[6] Ce point mérite cependant d'être approfondi. On peut penser que, sachant clairement ce qui l'attend, un apprenant est mieux armé pour aborder une interaction. Mais un parallèle (risqué) entre l'apprentissage des règles morpho-syntaxiques et celui des règles de l'organisation du discours suggère la remarque suivante : si l'étude de règles de grammaire explicites n'a pas d'utilité clairement reconnue pour l'acquisition d'une grammaire implicite, comment affirmer une telle utilité pour les règles d'organisation du discours ? La question, posée par KAHN, G., 1977, p. 56, se pose dans les mêmes termes pour les deux domaines : en rendant conscients, explicites, les mécanismes de la pensée, facilite-t-on *de facto* ces mécanismes ?

[7] C'est pourquoi aussi ce cours donne une place importante à des explications sur les objectifs, le choix des contenus et la méthodologie.

comptons sur l'entraînement spécifique en compréhension orale qu'effectuent les étudiants dans le deuxième module du cours, ainsi que sur la relative transparence existant entre la langue espagnole et la langue française.

3) A propos de chaque fonction nouvelle, nous avons proposé à l'apprenant de dialoguer avec le magnétophone. L'échange, comprenant la fonction nouvelle ou la structure discursive étudiée, est décrit à l'oral et à l'écrit (de façon qu'il sache toujours où il en est dans l'interaction) et il est invité à produire les énoncés voulus aux moments voulus.

Voici par exemple, les consignes données par écrit dans l'objectif 11 (demander confirmation) :

— aborder un homme et lui demander son chemin pour aller place Stanislas
— écouter une réponse possible
— demander confirmation du dernier élément de réponse entendu
— écouter de nouveau
— montrer qu'on a compris et remercier.

On voit qu'à la fin l'apprenant doit montrer qu'il a compris et remercier, de façon à toujours travailler un événement de communication complet. Le dernier objectif de l'unité demande à l'apprenant d'adapter ses prises de parole à ce qu'il entend sur la bande, sans que l'interaction soit décrite à l'avance.

Nous sommes conscients de ce que cette solution peut avoir de boiteux car poursuivre une conversation avec un magnétophone est une activité bien différente de la réalité. Mais ce qui est facilement réalisable dans une salle de classe est impossible à réaliser avec une bande magnétique enregistrée, dans laquelle les réponses ne peuvent être modifiées par les réactions de l'apprenant. Ces exercices sont poursuivis dans les trois autres unités, le but étant d'apprendre à fonctionner dans la perspective d'un événement de communication complet, dont l'évolution est déterminée par les réactions de l'un ou l'autre des interlocuteurs.

EXPLOITATION PEDAGOGIQUE

Dans la terminologie utilisée au C.R.A.P.E.L., une telle formation à distance ne peut être considérée comme un apprentissage en autonomie : les appre-

nants n'ont pas eu à intervenir eux-mêmes dans la détermination des objectifs, dans la définition des contenus et des progressions, ni dans la sélection des méthodes et des techniques (Holec, 1980, p.4). En revanche, le contrôle du déroulement de l'acquisition, et une partie de l'évaluation leur reviennent entièrement. Leur seule source de contrôle et d'évaluation se situe dans les modèles donnés et dans les documents fournis dans le cours. En ce qui concerne la prononciation, par exemple, nous leur suggérons de se servir d'un autre magnétophone de façon à pouvoir écouter leur production et à la comparer avec les modèles donnés. Par ailleurs, eux seuls peuvent choisir leur rythme d'apprentissage en jugeant si, maîtrisant suffisamment un point, ils peuvent passer au point suivant. En ce qui concerne les exercices de production d'énoncés, en particulier dans les dialogues avec le magnétophone, nous ne pouvions proposer de correction, puisque dans l'approche fonctionnelle, une fonction ou un acte de parole peuvent être réalisés de beaucoup de manières différentes. L'attention des apprenants est d'ailleurs attirée sur ce point : la seule évaluation de leurs productions qu'ils peuvent faire consiste à les comparer avec les différents documents à leur disposition, qui ne sont de toute façon pas des modèles à imiter*.

EVALUATION

L'évaluation ne doit porter que sur l'objectif fixé : les stagiaires, placés à leur arrivée en France dans les quatre situations envisagées dans le cours, obtiendront-ils satisfaction dans les transactions étudiées ?

Le début d'évaluation qui a pu avoir lieu cette année doit être confirmé ou infirmé sur des bases plus larges. Pour le moment, il semble que la méthodologie et les objectifs retenus correspondent aux besoins et aux possibilités des

* On peut penser que la part importante prise par ces apprenants dans leur apprentissage sera bénéfique pour leur préparation à l'autonomie, qui constitue un des principes méthodologiques du stage d'été de mise à niveau en français auquel ils participent. Ils ont en effet souvent une conception traditionnelle de l'apprentissage (un savoir transmis par un enseignant). Ils commenceront sans doute à perdre, grâce à cette formation à distance, l'habitude d'un enseignement centré sur le professeur, en acceptant de prendre eux-mêmes en charge une partie au moins de leur apprentissage.

apprenants. Les difficultés rencontrées se situent au niveau de l'exploitation pédagogique, dans l'absence de temps disponible pour travailler. Cela sera corrigé l'année prochaine.

Par ailleurs il semble que les stagiaires qui ont travaillé ce cours prennent effectivement une part plus active dans leur apprentissage de la langue, une fois arrivés en France. C'est un apport positif, mais il demande à être vérifié par d'autres expériences semblables.

CONCLUSION

Les objectifs fixés, mais aussi la méthodologie utilisée ne pourraient être adaptés tels quels dans un cours à distance destiné à un public autre que des ingénieurs latino-américains devant venir en France pour une longue période. C'est ainsi que nous avons tiré parti de la transparence relative existant entre la langue espagnole et la langue française, qui permet de réduire au maximum l'appareil grammatical et lexical. Celui-ci serait nécessairement plus important pour un public japonais ou maghrebin, par exemple. Quant à la méthodologie utilisée, elle ne saurait convenir qu'à des adultes, en raison de la part importante de responsabilité qui leur est laissée dans le déroulement de l'apprentissage. Certains exercices sont conçus pour être réussis par des ingénieurs (lecture d'un plan, par exemple). De plus, les contenus ont été définis en fonction de leurs besoins spécifiques.

Nous proposons ici une application de la démarche fonctionnelle : elle ne saurait apparaître comme un modèle à suivre, car il est dans la nature d'un cours fonctionnel, bâti sur une analyse du public, de ses caractéristiques et des conditions dans lesquelles il se déroule, d'être essentiellement spécifique.

ANNEXE

Description sommaire de l'unité un du Module

Aborder quelqu'un dans la rue et demander son chemin

OBJECTIF 1 :

Repérer les éléments de l'échange (sensibilisation à la situation et à la fonction).

Repérer les éléments de l'échange (aborder quelqu'un [ouverture], poser la question, comprendre la réponse, montrer qu'on a compris et remercier [clôture]), dans des vignettes de bandes dessinées faisant apparaître cette situation, et reproduites sur le fascicule d'accompagnement. Ecouter d'abord avec, puis sans le texte écrit.

OBJECTIF 2 :

1) Apprendre à dire cinq formules servant à aborder quelqu'un et à demander son chemin.

2) Mémorisation et réemploi de ces formules.

OBJECTIF 3 :

Comprendre les réponses possibles indiquant des itinéraires.

1) Liste de vocabulaire (en fait il s'agit de formules complètes), à comprendre oralement en français (d'abord avec, puis sans leur équivalent en espagnol). Elles sont données sous forme écrite en français seulement.

2) Comprendre des réponses complètes (enregistrements authentiques).

La consigne est de suivre ces itinéraires sur un plan de la ville reproduit sur le fascicule, et de vérifier ensuite la compréhension d'après la « solution » donnée à la fin du livret.

OBJECTIF 4 :

Montrer qu'on a compris et remercier.

1) apprendre des formules servant à montrer qu'on comprend.
2) apprendre des formules servant à remercier.
3) apprendre à combiner 1) et 2) pour clôturer l'échange.

OBJECTIF 5 :

Fonctionner dans un échange complet (pour le moment l'échange a la structure la plus simple : ouverture + question — réponse — clôture).

1) comprendre un dialogue authentique complet présentant cette structure.
2) dialogue complet avec le magnétophone.

OBJECTIF 6 :

Répéter la demande si la personne abordée n'a pas compris.

1) comprendre un dialogue authentique complet faisant apparaître cette possibilité.
2) comprendre les formules correspondantes.
3) dialogue complet avec le magnétophone.

OBJECTIF 7 :

Faire répéter la réponse si on ne l'a pas comprise (réponse courte).

1) comprendre un dialogue complet faisant apparaître cette fonction.
2) apprendre et mémoriser quelques formules utiles.
3) dialogue complet avec le magnétophone.

OBJECTIF 8 :

Interrompre pour faire répéter un élément de réponse.

OBJECTIF 9 :

Demander confirmation.

OBJECTIF 10 :

Faire parler plus lentement.

OBJECTIF 11 :

La personne interrogée ne connaît pas la réponse.
(L'acquisition des points 8, 9, 10 et 11 suit la même démarche que précédement).

OBJECTIF 12 :

S'adapter aux réponses de l'interlocuteur.

1) dialogue avec le magnétophone, intégrant, sans que cela soit annoncé, la possibilité suivante : la personne interrogée ne comprend pas la question.

2) dialogue avec le magnétophone : la personne interrogée ne connaît pas la réponse à la question.

BIBLIOGRAPHIE

ABBOU, A. (1980). « La didactique de la IIIe génération : des hypothèses aux projets », *Etudes de Linguistique Appliquée*, N° 37, Janvier-Mars 1980, Didier Erudition, Paris.

HOLEC, H. (1980). *Autonomie et apprentissage des langues étrangères*. Conseil de l'Europe, Strasbourg.

JUPP, T.C., HODLIN, S., HEDDESHEIMER, C., et LAGARDE, J.P. (1978). *Apprentissage linguistique et communication. Méthodologie d'un cours fonctionnel pour travailleurs immigrés*, C.L.E. International, Paris.

KAHN, G. (1977). « Pédagogie des langues étrangères et théories linguistiques. Quelques réflexions », *Etudes de Linguistique Appliquée*, n° 25, Janvier-Mars 1977, Didier, Paris.